

V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN

VOCES SILENCIADAS

La construcción de la identidad docente en entornos educativos de gran complejidad

Autores: Juli Palou y Montserrat Fons

Institución: Universitat de Barcelona. Departamento Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Resumen

En este artículo se defiende que la vulnerabilidad no es un punto de llegada, sino un punto de partida. El ser humano es frágil y vulnerable. Lo que sucede es que en ocasiones esta vulnerabilidad esta arropada y en otras no, como sucede en las voces que consideramos silenciadas, porque no tienen capacidad para dar respuesta. La pregunta clave que se plantea es: ¿qué motivación encuentran determinados docentes para trabajar con colectivos que son susceptibles de formar parte de estas voces silenciadas? El estudio muestra que hay unos factores que propician estas opciones. Entre estos factores destacan el trabajo en equipo, la buena gestión de los centros y una nueva relación con la alteridad, que influye en un cambio de perspectiva profesional y personal.

Palabras clave: vulnerabilidad, cadena discursiva, gramáticas sociales, contextos complejos, descentramiento, textos reflexivos y tensión.

Summary

This article argues that vulnerability is not a point of arrival but a point of departure. The human being is fragile and vulnerable. What happens is that sometimes this vulnerability is sheltered and sometimes not, as it happens in the voices considered silenced, because they are not able to respond. The key question is: what is the motivation that some teachers find when working with groups which are part of these silenced voices? The study shows that some factors promoting this option include teamwork, the good management of the centers and a new relationship with otherness, which turns into a change of the professional and

personal perspective.

Keywords: vulnerability, discursive chain, social grammars, complex contexts, decentering, reflective texts and tension.

Título: La construcción de la identidad docente en entornos educativos de gran complejidad

Introducción

La comunicación que presentamos¹ se inscribe en el apartado *Historias de vida vinculadas a las diferencias culturales*. Existen en nuestros pueblos y ciudades personas de otras culturas a las que por el simple hecho de no ser como nosotros situamos en un *más allá*, físico y cultural. Les permitimos el acceso a la sanidad, a la escuela y a otros servicios públicos, a veces sin saber siquiera nada sobre ellas. Pero, al mismo tiempo, las situamos en un espacio diferente. Dejamos que habiten *con* nosotros, pero no *entre* nosotros.

Algunos centros educativos son una clara muestra de lo que contamos. Se trata de centros educativos que se sitúan en el margen de nuestro espacio, y que están destinados a los que no forman parte de nuestro clan original. El reto que tienen ante sí los docentes que desempeñan su labor en estos centros es dar una respuesta a la demanda silenciosa que formulan colectivos que no comparten lo que consideramos nuestra historia, ni nuestra cultura, ni nuestra lengua.

El trabajo que presentamos constituye una aproximación a la experiencia de docentes que se encuentran ante situaciones de vulnerabilidad. Nos interesa explorar qué les lleva ejercer su profesión en un entorno singular, situado más allá de nuestro centro cultural, económico, ideológico y también físico. Al mismo tiempo, nos preguntamos acerca de la representación que tienen acerca de su actuación como docentes y la

¹ Esta investigación ha sido financiada en parte por el proyecto ARCE 2014se .

influencia que ejercen estos entornos que consideramos de gran complejidad en la construcción de su identidad como docentes.

1. Construir desde la vulnerabilidad

1. 1. La vulnerabilidad como punto de partida

Hemos dudado en el momento de escribir el título. En una primera propuesta nos referíamos a “entornos vulnerables”, pero después de pensarlo hemos substituido “vulnerables” por “gran complejidad”. Esta decisión no es banal, ni anecdótica, ya que nos sitúa en el punto de partida de nuestra aportación desde una perspectiva concreta, que podemos precisar de la manera siguiente: entendemos la vulnerabilidad no como un punto de llegada, o como una situación excepcional, sino como lo que caracteriza la condición humana. Somos seres corpóreos, que nacemos en la indigencia. Es así como nos presentan todos los grandes relatos de nuestra tradición griega y judeocristiana. Es precisamente la condición de indigentes la que nos lleva a sentir la necesidad de los otros, con los que aprendemos a construir una existencia, que siempre se encuentra contextualizada por unas posibilidades de vida.

La vulnerabilidad no surge del contacto con los otros, sino que precede a este contacto (Butler, 2006: 57). Con lo cual, podemos entender que la supuesta independencia del “yo” no existe. El “yo”, inicialmente indigente y fragmentario, se construye en un juego de interacciones. La experiencia discursiva es el enlace que establecemos con los otros. Somos “logo” y es a través del “logo”, de la palabra, que construimos comunidades de habla que comparten una sensibilidad y una visión concreta del mundo que denominamos cultura. Cada comunidad de habla genera su cultura y es en la interacción donde esta cultura evoluciona, porque “las palabras salen en busca de las palabras” (Steiner, 1997:32).

No nos referimos, por lo tanto, a la palabra que encontramos en el diccionario, ni tan siquiera a oraciones sintácticamente impolutas. Nos referimos a las palabras que circulan entre las personas; no a las que nombran, sino a las que hacen. Bajtin (1997) distinguió entre oraciones y enunciados para indicar que las oraciones son impersonales, no son de nadie, mientras que los enunciados pertenecen a alguien que desea emitir un mensaje que, como tal, espera respuesta. Quien escucha un enunciado le otorga un sentido concreto y adopta una actitud de respuesta. Una respuesta que transmite un punto de vista personal y una actitud ante lo dicho.

Los enunciados siguen una cadena discursiva que proviene de lejos y que les otorga sentido. Cualquier enunciado espera una respuesta. Las “voces silenciadas” son las que no tienen capacidad responsiva. Ante ellas, el sentido de la cadena discursiva se rompe, lo cual genera un inquietante silencio. La manera más elemental de responder a este inquietante silencio es negándolo, afirmando que lo único que tiene valor es el discurso que pueden construir los que pueden construir discurso. Aniquilar lo inquietante del otro se convierte así en una posible opción. Una opción que, por cierto, encuentra cada día más adeptos en el abanico de las ideologías políticas europeas.

Pero más allá de la respuesta elemental, encontramos otra opción que consiste en aniquilar el propio impulso a aniquilar. Reconocer la capacidad de respuesta del otro, antes de que pueda hablar. Y escucharlo más allá de lo que podemos escuchar. Este es el reto. Las sociedades son realmente plurales cuando, más allá de los instrumentos institucionales, abren espacios donde la singularidad de cada vida pueda tener la posibilidad y la capacidad de expresarse.

1.2. La voz de la vulnerabilidad no protegida

Lo hemos afirmado al inicio: la vulnerabilidad es consubstancial a la condición humana. Lo que sucede es que esta vulnerabilidad que nos caracteriza en unas ocasiones está muy protegida y en otra no. Un atentado terrorista cometido en occidente no tiene el mismo valor que un atentado cometido en un país que situamos en la periferia de nuestro mundo mental. Las vidas en occidente tienen un valor. A cada atentado relevante le siguen ceremonias en las que se acostumbra a buscar la identificación con las víctimas (“todos somos...”). Unas víctimas que tienen un nombre que se repite en voz alta en actos rituales de un gran contenido simbólico. Parece que las vidas de los que mueren cada día intentando emigrar de la pobreza no tienen tanto valor, porque son vidas que quedan al margen.

Estamos a gran distancia de estas vidas que no nombramos cuando desaparecen. No se trata de una distancia física, sino mental. Ocupan un lugar periférico en el campo de nuestras preocupaciones sociales, porque son vidas que no tienen demasiado interés, porque no merecen tanto la pena, porque son antagónicas a las nuestras. Lo que resulta antagónico perturba nuestra comodidad emocional e intelectual. Por ello, las sociedades que protegen generan discursos que enmarcan lo que no encaja; se trata de discursos que amortiguan el desasosiego que produce lo antagónico.

Sabemos qué pensar acerca del fanatismo religioso o del rol de las mujeres en los países árabes o de los procesos migratorios porque convivimos con discursos preconstruidos. La amenaza siempre viene de lo desconocido, o de lo que no se quiere conocer, y por ello los discursos tranquilizadores tratan sobre lo que no se conforma con las convenciones sociales propias. Se convierten en marcos interpretativos que presentan algunas ventajas y preocupantes inconvenientes. La principal ventaja es que reconocen la existencia de grupos tradicionalmente marginados. El principal inconveniente es que se hace una lectura de estos grupos desde la propia capacidad interpretativa.

Cuando se parte de lo ya conocido para emitir juicios de valores sobre lo que no se conoce es muy fácil dejarse llevar por los estereotipos, por las simplificaciones que entran en juego, por ejemplo, cuando vemos una madre con el *hijab* que va camino de la escuela para buscar a sus hijos. Aceptamos que la comprensión del mundo exige unos ciertos procesos de simplificación y de esquematismo, ya que necesitamos esquematizar para comprender. Lo inaceptable de los estereotipos no es su capacidad de simplificar la realidad, sino que focalicen los elementos negativos y que actúen desde una posición estática.

Lo que emana del “yo” se traduce en función de unos marcos interpretativos, lo que equivale a decir que la impresión que producimos a los otros nunca es ajena a los estereotipos sociales. Pero más allá se encuentra la singularidad de cada persona, la manera como ha hecho frente a los desafíos que la vida le ha planteado. El reto es acercarse a las experiencias singulares, principalmente a aquellas que no disponen de una cobertura social para su vulnerabilidad. Se trata de buscar al otro donde es precisamente otro, porque en caso contrario lo único que podremos conseguir es una reproducción de lo ya conocido, de lo familiar.

1.3. Convivir con gramáticas distintas

Las gramáticas sociales son las que dan las pautas para que los individuos se sitúen en este mundo. Hay, sin duda alguna, unas pruebas que son comunes a todos los individuos; se trata de “pruebas estructurales” (Martuccelli, 2013: 5) que están relacionadas con la manera de situarse en el mundo laboral y social, con la organización familiar, con el sentimiento religioso y con la cultura. Pero estos desafíos se afrontan siempre desde posiciones diferentes en el marco de una sociedad. El diálogo entre lo común y lo singular es lo que permite comprender los distintos procesos de individuación y las acciones que de este proceso se derivan.

En un contexto globalizado las gramáticas entendidas como dispositivos de normas –y de normalización- no se encuentran separadas por fronteras físicas, sino que se mezclan ofreciendo un mosaico apasionado, apasionante y, en última instancia, de una gran complejidad. Lo que hoy es urgente es construir espacios donde estas gramáticas puedan encontrarse y contrastarse, donde aprendan a leerse unas a las otras desde la apertura. Lo que ya no cabe es valorar una manera de proceder sin tomar en consideración el marco gramatical en el cual se ha configurado. Para ello, es necesario evitar los estereotipos cerrados y las lecturas realizadas desde el discurso social dominante. Lo que conviene es abrir nuevos marcos interpretativos que rompan con una lectura reductora de la alteridad.

Las sociedades plurales no humillan ningún colectivo, lo cual no quiere decir que no se muestren críticas con las diferentes opciones de vida. La crítica, (Margalit, 1997: 145) no comporta rechazo. La crítica se instala en el diálogo necesario entre creencias que son incompatibles, incluso contrarias, entre el discurso de la sociedad dominante y las aspiraciones de los grupos más vulnerables, de los que no gozan a priori de la protección social. El reto más necesario e importante no es llegar a consensos, sino mantener las discrepancias en el terreno de la crítica.

Aprender a mirar cara a cara a lo distinto, a lo antagónico, no para aceptarlo, sino para criticarlo. Todas las vidas merecen ser vividas. Cuando las silenciemos, cuando no les damos la voz para que expresen sus sentimientos, sus sistemas de valores y sus creencias lo que hacemos es esconder lo antagónico, pero no lo hacemos desaparecer. Lo importante de estas vidas no es que hablen de ellas, sino que hablen ellas. El horizonte es convivir sin periferias, sin espacios destinados a la marginalidad. Para ello necesitamos construir desde una nueva perspectiva las relaciones interpersonales. Se trata de escuchar más allá de lo que las mismas instituciones nos dejan escuchar, con el propósito de conectar todos los discursos a una cadena construida con todas las voces.

1.4. La escuela como respuesta

No cabe duda de que la escuela es la primera institución donde se construyen las relaciones interpersonales, más allá de la familia. Es un lugar de encuentro, quizá el único o el más cercano que muchas familias que provienen de otros países, de otras gramáticas, pueden encontrar que tienen un cierto atractivo e interés. En la relación con la escuela entran en juego todo tipo de convicciones y entran en juego porque la relación educativa tiene una mirada siempre orientada hacia el futuro.

¿Qué futuro espera a los hijos de las familias que proceden de otras culturas? ¿Qué convicciones culturales y religiosas mantendrán? ¿Qué lengua utilizarán? ¿Cómo construirán su entorno familiar? En definitiva: ¿cómo interiorizarán la mezcla de gramáticas en las que necesariamente viven? Estos interrogantes no afectan solo a las familias, sino que se instalan en el zócalo de cualquier institución educativa con un alto porcentaje de alumnos que tienen sus raíces más profundas en otras culturas, en otras lenguas y en otras maneras de situarse en el mundo.

Es cierto que en el campo educativo ha habido y hay muchos intentos de dar cobijo institucional a colectivos que tienen unas condiciones precarias. Se trata de intentos tan loables, como necesarios. Pero son insuficientes, porque más allá de los dispositivos generales y de las orientaciones más concretas siempre hay un docente que actúa en el aula. Un docente que puede ser sensible o no a la necesidad de construir las relaciones interpersonales a partir de nuevos parámetros.

A menudo los docentes muestran su preocupación porque no saben qué hacer. No se dan cuenta que hay algo más importante que lo que hacen, que es su actitud de dar respuesta a estos colectivos que se construyen desde la marginalidad social, laboral y cultural. Una actitud responsiva requiere, como cualquier enunciado, una escucha previa, sin condiciones, ni condicionada. Escuchar lo singular a menudo tiene un efecto disolvente, en el sentido que lo singular se despega del discurso oficial para convertirse en una narración de carne y hueso, por lo tanto encarnada, que muestra una forma de acción concreta relacionada con un proceso de individuación.

Más allá de las disposiciones oficiales, la escuela es un escenario idóneo para aproximar experiencias, para acercarse a los fenómenos sociales desde la mirada y la voz de los individuos concretos. El trabajo que presentamos surge del diálogo con maestros que trabajan en contextos que se caracterizan por su gran complejidad. Partimos de la idea que trabajar en estas condiciones no es un requisito de su profesión, ni en muchos casos una necesidad. Se acercan a estos colectivos a menudo llevados por una demanda interna difícil de hacer explícita; al mismo tiempo, saben que este acercamiento tiene unas consecuencias concretas, profesionales y personales. Su experiencia se verá transformada a partir de la confrontación con otras experiencias distintas, que no coinciden con lo que es habitual, que reflejan la diversidad en un grado imprevisible.

2. Propósitos del estudio

La primera cuestión que justifica nuestro estudio es entender qué puede llevar a determinados maestros a escoger como centro de trabajo un centro considerado de riesgo, o marginal. La respuesta, en los casos que estudiamos, no es la precariedad laboral, ya que la mayoría de ellos están ahí de manera opcional. ¿Qué encontramos detrás de esta opción? ¿Cómo la experimentan? Nos interesa explorar qué les lleva ejercer su profesión en un entorno singular. Pero más allá de esta pregunta nos interesa detectar qué les ayuda a mantener su apuesta inicial. ¿Qué satisfacciones perciben? ¿Qué decepciones?

Es en la actividad donde aparecen las contradicciones y por lo tanto las tensiones y los conflictos personales. Los maestros de los centros en los cuales hemos intervenido ya han realizado su inmersión en el entorno. Algunos desde hace pocos años, otros desde hace ya un tiempo. ¿Cómo han interiorizado la experiencia? Y dado que los agentes de acción son también agentes de discurso,

nos preguntamos también: ¿de qué manera esta interiorización se manifiesta en los textos escritos que producen a demanda de los investigadores?. Estas son las preguntas que surgen a continuación de las primeras; al mismo tiempo, son las preguntas que nos conducen hasta las que formulamos en tercer y último lugar: ¿qué esperanzas de cambio apuntan?

3. Metodología

Al iniciar una formación en centro sobre la educación multicultural y plurilingüe, los maestros de dos escuelas de Infantil y Primaria de Cataluña –ambas situadas en barrios periféricos, una de Barcelona y otra de la ciudad de Vic- escribieron, a petición de los investigadores, un texto sobre cómo se sentían en relación a su trabajo en la escuela. Se recogieron 17 textos en Barcelona y otros 19 en Vic, de una largada aproximada de un folio o folio y medio.

Para llevar a cabo el proceso de análisis, se ha procedido de la siguiente manera:

- a) Los dos investigadores realizaron de manera conjunta una lectura comentada de los textos. En esta primera aproximación general se observó la organización lógica y retórica del texto a partir de un análisis de los conectores.
- b) A esta primera lectura más general, le siguió otra más específica y detallada, en la cual se tomó nota de los términos utilizados que en el contexto adquieren un significado relevante.
- c) Se exploró de manera profunda el entorno de los términos destacados, para detectar la información más relevante relacionada con ellos. Es lo que denominados explorar la constelación del término. Por ejemplo: junto al término “reto” podía aparecer “enriquece”, lo cual nos ayudaba a precisar qué sentido adquiere el “reto”: no se trata de afrontar una tarea que sea imposible, ni tampoco posible; lo único que sabemos es que comporta un enriquecimiento personal y profesional de la persona que lo acepta.
- d) Se analizaron los aspectos modalizadores del discurso, que son los que indican la postura que adopta el sujeto ante aquello que afirma. Por ejemplo: “*Volem que tots els nens i nenes estiguin motivats*” (*Queremos que todos los niños y niñas estén motivados*).
- e) Se contrastó el análisis de todos los textos para descubrir las repeticiones. Estas repeticiones permitieron detectar lo que Bertaux denomina “puntos de saturación”, o pautas que subyacen en los procesos sociales estudiados.

4. Análisis de los datos

a) Mostramos en primer lugar el resumen del análisis de 17 textos reflexivos correspondientes a maestros de educación infantil y primaria de la escuela del barrio de Barcelona, con elevada población extracomunitaria y de etnia gitana.

Los maestros combinan en sus textos la descripción del tipo de familias y de los sentimientos que se generan al trabajar en contextos marginales, con ejemplos concretos que ilustran y hacen más auténtico y verídico lo que describen. También comentan el apoyo que sienten para desarrollar su labor por parte del claustro y del equipo directivo.

La veritat és que tenim la gran sort de compartir el nostre dia a dia amb un gran grup de gent “gran” (gran cor, grans idees, grans companyes,,,) que facilita el fet de treballar en un entorn amb un nivell de desgast bastant alt.

(La verdad es que tenemos la gran suerte de compartir nuestro día a día con un gran grupo de gente “grande” (gran corazón, grandes ideas, grandes compañeras,,,) que facilita el hecho de trabajar en un entorno con un nivel de desgaste bastante alto.)

El grupo nominal “equipo de maestros” es un nudo fuerte del contenido de los textos. Alrededor del trabajo en equipo aparecen una serie de cualificaciones altamente positivas, cómo que es un grupo cohesionado, unido, que trabaja en una misma dirección, que permite descubrir a personas con un gran corazón, que actúa de soporte y que se aprende. Todo ello denota la fuerza que tiene el compartir con los compañeros para mantener la ilusión y tirar adelante en el día a día. En este centro, como afirma una maestra, “Nadie tira la toalla”.

Reto aparece como otra palabra clave. Siempre va acompañada de palabras como “enriquece” u “oportunidad”, porque para ellos el reto significa afrontar la situación con el apoyo del equipo, pero sin temor al esfuerzo que comporta implicarse para que los niños se sientan felices y aprendan. Se trata de un reto que pone en cuestión las rutinas docentes.

Estic aprenent a treballar d'una manera diferent, tenint més en compte les necessitats de l'alumnat.

(Estoy aprendiendo a trabajar de una manera diferente, teniendo más en cuenta las necesidades del alumnado.)

Diversidad cultural aparece también como concepto aglutinador. Algunas de las palabras que giran a su alrededor apuntan hacia lo positivo –“riqueza”, “aprendizaje”, “crecimiento personal”, “descentramiento etnocéntrico”- y otras hacia lo negativo –“dificultades”, “desgaste”, “impotencia”, “duro”-. Es interesante constatar que se refieren siempre a la diversidad cultural, no a la lingüística. Ello nos indica, de algún modo, que hay una cierta tendencia a dejar en un espacio de sombras la diversidad lingüística.

El sentimiento que manifiestan cuando hacen referencia a su trabajo en la escuela es el de “satisfacción”. Muchas veces este sentimiento es el resultado de valorar y contrastar polos opuestos. Fijémonos en los ejemplos siguientes:

- es duro/pero enriquece
- vivencias difíciles/ y otras más placenteras
- a pesar de todo el entusiasmo para innovar/ es difícil que los alumnos aprendan.

Otras veces la satisfacción aparece relacionada con el crecimiento personal y profesional, como consecuencia de las exigencias del contexto y del ambiente generado.

Compartir vivències difícils amb els meus companys i companyes i d'altres més plaents ha representat un creixement personal molt important i el descobriment d'una part de la meva persona que no haurien deixat veure un altres àmbits.

(Compartir vivencias difíciles con mis compañeros y otras más placenteras ha representado un crecimiento personal muy importante y el descubrimiento de una parte de mi persona que no habrían dejado ver otros ámbitos.)

Cuando hacen referencia a la situación familiar aparecen vocablos como: “desesperante”, “pobreza”, “sin trabajo”, “desfavorecedora” y “culturalmente pobre”. Esta constelación emerge sin excepción en todos los textos. Si bien podría provocar desánimo, en la mayoría de casos se transforma en un incentivo para afrontar los retos.

Todos los textos revelan convencimiento sobre lo que se dice. Las maestras se posicionan dando su opinión de manera concluyente y argumentada, exponiendo y valorando sus constataciones y sentimientos. Los sentimientos de todo tipo –“impotencia”, “desgaste”, “ilusión”, “emoción”, “estupefacción”, “felicidad”, “esperanza”, “alegría”- impregnan todos los textos, acompañando los núcleos temáticos destacados. Todo ello no hace más que corroborar que, en este contexto, la profesión de maestro se ejerce con una gran intensidad.

M’ha permès construir el sentit de la meva tasca com a persona i com a professional de l’educació.

(Me ha permitido construir el sentido de mi tarea como persona y como profesional de la educación.)

b) A continuación mostramos el resumen del análisis de 19 textos reflexivos correspondientes a maestros de educación infantil y primaria de la escuela de la ciudad de Vic.

El término que destaca cuando los docentes de la escuela escriben sobre su experiencia es “reto”; trabajar en dicha escuela supone un reto, porque comporta hacer frente a una gran diversidad. Apenas se hace referencia a las diversas lenguas que aportan los alumnos, ya que el tipo de diversidad que se cita es la cultural. La situación laboral requiere un esfuerzo añadido, una dosis extra de energía; a pesar de ello, el reto enriquece, hasta el punto que en algunos relatos se manifiesta de manera clara la satisfacción que supone el hecho de ir a trabajar.

La satisfacción que genera trabajar en esta escuela encuentra su fundamento en el clima acogedor del centro. Son muchos los docentes que destacan la buena labor del equipo directivo. En concreto hacen referencia a: la capacidad de revisar de manera conjunta los temas que se plantean, la flexibilidad y la libertad de actuación. La libertad de actuación que sienten los docentes está directamente relacionada con la capacidad de acogida del centro como institución y con la confianza. En ningún caso aparecen en los relatos sentimientos como la marginación o la falta de orientación colectiva.

Per tant, és una experiència única i que et pot fer créixer a nivell personal el fet de viure en una escola que cada dia es planteja nous reptes, que és capaç de detectar les necessitats que té l’escola i buscar mesures per aprofitar-les, treballant amb un claustre que és capaç de fer front a allò que es planteja.

(Por tanto, es una experiencia única y que te puede hacer crecer a nivel personal el hecho de vivir en una escuela que cada día se plantea nuevos retos, que es capaz de detectar las necesidades que tiene la escuela y buscar medidas para aprovecharlas, trabajando con un claustro que es capaz de hacer frente a lo que se plantea.)

Cuando los docentes concretan qué es lo que les produce más satisfacción apelan al progreso que se produce en los alumnos, desde que llegan al centro hasta que lo abandonan. En uno de los relatos aparece una metáfora que sintetiza de manera clara esta idea: el trabajo que se realiza en el centro se relaciona con “un granet de sorra” (granito de arena). Los alumnos progresan, a pesar de las dificultades de todo tipo, gracias a un esfuerzo colectivo que es constante y diario

Los relatos escritos por las docentes de los equipos de educación infantil y de primaria ponen un énfasis especial en el progreso de los alumnos, a pesar de las dificultades. Y progresan en una cuestión que aparece como el eje central: el uso de la lengua catalana. Incluso llegan a afirmar la satisfacción que les produce que los niños y las niñas las imiten en el uso de términos o expresiones concretas: “

Cada vegada que veig a la Maryam veig com ha anat creixent i s'ha encomanat dels “tics” lingüístics dels Mestres. “Verge Santa”.

(Cada vez que veo a Maryam veo cómo ha ido creciendo y se ha encomendado de los "tics" lingüísticos de los Maestros. "Virgen Santa".)

Esta satisfacción aumenta cuando los docentes perciben que algunas familias están muy agradecidas con la escuela, porque la perciben como la llave que puede ayudar a sus hijos a llevar una vida mejor.

Ahora bien, más allá de la lengua, e incluso de la capacidad de aprendizaje, aparece muy a menudo la referencia al lenguaje no verbal como vehículo de manifestaciones que son fuentes de regocijo y de satisfacción. Lo que más valoran los docentes es una sonrisa, un abrazo, una mirada de complicidad o cualquier otra muestra de afecto que provenga de los alumnos. Es en la manera como los docentes interpretan estas muestras de afecto donde queda en evidencia que la construcción de un lenguaje común es un elemento nuclear; un lenguaje común que no se traduce en palabras, sino en expresiones de afectividad. La relación que se establece entre docentes y alumnos se construye de manera satisfactoria cuando existe un alto grado de complicidad.

El que més m'agrada són els ulls vius dels meus alumnes quan estem bé a classe.

(Lo que más me gusta son los ojos vivos de mis alumnos cuando estamos bien en clase.)

Junto a los aspectos positivos, los docentes también expresan aquello que les inquieta, las cuestiones que les generan tensión. Al realizar el análisis de estas cuestiones hemos observado con detalle dónde sitúan el origen de los problemas. Los resultados muestran que el origen de las tensiones rara vez se sitúa fuera. Aún así, destacamos que, aunque sea de manera puntual, encontramos referencias a las peleas entre alumnos, a la falta de control en alguna clase, a los recursos humanos y la actitud de las familias. La relación con las familias se convierte en problema cuando no dan soporte al trabajo que se realiza en la escuela, cuando mantienen una distancia física con el centro o cuando muestran poco interés en colaborar.

Com a experiència negativa de vegades la dificultat d'entendre't amb els pares dels nenes i nenes i t'agradaria que participessin més.

(Como experiencia negativa a veces la dificultad de entenderte con los padres de los niños y niñas y te gustaría que participaran más.)

Pero en la gran mayoría de textos la tensión es un reflejo de un problema que no se encuentra fuera de los docentes, sino en su propio interior, en su capacidad para dar respuesta al reto que tienen ante sí. El tema que aparece de manera recurrente en los relatos es la falta de recursos didácticos, la falta de estrategias para abordar la diversidad y para atender a todos los alumnos. Esta es la tensión que destaca muy por encima de las otras.

Com a experiència que no em fa sentir bé és quan no puc atendre tots els alumnes. N'hi ha força que tenen dificultats i a vegades sento que no puc arribar a tots i donar-los les ajudes que necessiten.

(Como experiencia que no me hace sentir bien es cuando no puedo atender a todos los alumnos. Los hay fuerza que tienen dificultades ya veces siento que no puedo llegar a todos y darles las ayudas que necesitan.)

5. Conclusión

La opción de trabajar en centros de extrema complejidad no es gratuita. Muchos de los maestros que ejercen su profesión en las escuelas implicadas en este estudio llevan más de 5, 10 o 15 años en ellas y no desean cambiar. Argumentan que no son centros tranquilos y que la monotonía es imposible. Son centros que desgastan, pero la implicación que exigen nutre lazos afectivos muy fuertes y muy a menudo gratificantes. En estos centros la alteridad tiene un profundo significado, ya que dan un valor especial al trabajo del docente.

Los lazos afectivos y redes de comprensión que se establecen al acercarse a cada caso en particular tienen como efecto el desarrollo de la capacidad de descentramiento. Un descentramiento que facilita la interpretación de las distintas gramáticas sociales y aproxima al docente a la percepción de la vulnerabilidad como lo que caracteriza la condición humana. Dar respuesta a las experiencias de marginalidad, a la vulnerabilidad de las “voces silenciadas”, sitúa al maestro en una nueva perspectiva, tanto a nivel personal como profesional.

Trabajar en estos contextos complejos genera tensión y hay diversas maneras de situarse ante esta tensión. Una de ellas es instalarse en el deseo que sean otros los que busquen la salida o, lo que es casi lo mismo, ofuscarse con la idea de que no hay salidas posibles. Otra opción es buscar alternativas, maneras de dar respuesta. Sin duda alguna los maestros de los dos centros optan, sin excepciones, por esta última. Lo hacen porque tienen consciencia de dónde se encuentran y porque confían en el nosotros, en el equipo y, de una manera especial, en el equipo directivo.

La búsqueda de estrategias no es indiscriminada, ya que responde a las necesidades que los diferentes equipos detectan y quieren priorizar. Podemos afirmar que los maestros de la escuela de Vic priorizan el tema de la lengua, mientras que los de el extrarradio de Barcelona dan más peso a los aprendizajes básicos. En cualquiera de los dos casos, lo que manifiestan los equipos docentes es que les faltan criterios que guíen su actuación.

Los relatos muestran que el interés por dar una respuesta a las necesidades detectadas crece, y se convierte más fácilmente en acciones concretas, cuando tiene el soporte de la familia. Una de las reivindicaciones explícitas de los dos grupos que hemos estudiado es la siguiente: sentir que su trabajo tienen la recompensa del agradecimiento familiar. Pero hay otras reivindicaciones, no tan explícitas, que laten bajo los textos. Nos referimos al reconocimiento social de su trabajo, a la necesidad de sentirse abrigados por procesos de formación y a la exigencia de que el ascensor social no se detenga nunca.

Con el pequeño estudio que hemos presentado hemos querido poner en evidencia algo que ya hemos escrito en el texto, que todas las vidas merecen ser vividas. Todas las vidas, desde su vulnerabilidad inicial y consubstancial deben tener la oportunidad de enlazarse en la cadena

discursiva para hablar por ellas mismas, para añadirse con voz propia a este discurso colectivo que nos entrelaza.

6. Referencias bibliográficas

BAJTIN, M. M. (1997). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo veintiuno editores.

BUTLER, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.

MARGALIT, A. (1997). *La sociedad decente*. Barcelona: Paidós.

MARTUCCELLI, D. (2013). Solidaridad, individuación y globalización. *Documentos CIDOB*. (Barcelona), 17, 1-13.

STEINER, G. (1997). *Errata. El examen de una vida*. Madrid: Siruela.